

Wollersheim, Heinz-Werner

Traditionslinien der Begabungsdiskussion im zwanzigsten Jahrhundert. Hintergründe und Anmerkungen aus bildungshistorischer Sicht

Hackl, Armin [Hrsg.]; Imhof, Carina [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: Begabung und Traditionen. Frankfurt am Main 2014, S. 30-38. - (Karg Hefte: Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 6)



Quellenangabe/ Reference:

Wollersheim, Heinz-Werner: Traditionslinien der Begabungsdiskussion im zwanzigsten Jahrhundert. Hintergründe und Anmerkungen aus bildungshistorischer Sicht - In: Hackl, Armin [Hrsg.]; Imhof, Carina [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]; Weigand, Gabriele [Hrsg.]: Begabung und Traditionen. Frankfurt am Main 2014, S. 30-38 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-100314 - DOI: 10.25656/01:10031

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-100314>

<https://doi.org/10.25656/01:10031>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.karg-stiftung.de>

<https://www.fachportal-hochbegabung.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

06

Begabung und Traditionen

HERAUSGEGEBEN VON
Armin Hackl, Carina Imhof,
Olaf Steenbuck und Gabriele Weigand



Inhaltsverzeichnis



4

**EDITORIAL: BEGABUNG UND TRADITIONEN.
TRADITIONEN DER BEGABTENFÖRDERUNG**

INGMAR AHL

6

**TRADITIONEN IN DER BEGABTENFÖRDERUNG.
ENTWICKLUNGEN – IDEEN – IMPULSE**

GABRIELE WEIGAND, CARINA IMHOF

13

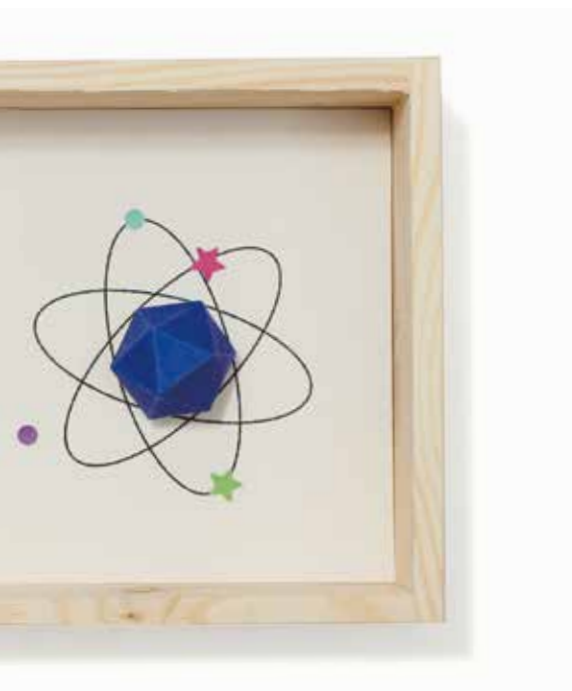
**WERTE DER PERSONORIENTIERTEN
BEGABUNGSFÖRDERUNG.
ÜBERLEGUNGEN ZUR TRADITIONSBILDUNG
EINER PÄDAGOGISCHEN IDEE**

ARMIN HACKL

22

**»PÄDAGOGIK AD PERSONAM«. TRADITIONEN
DER SCHULISCHEN BEGABTENFÖRDERUNG**

WERNER ESSER



30

**TRADITIONSLINIEN DER BEGABUNGSDISKUSSION
IM ZWANZIGSTEN JAHRHUNDERT.
HINTERGRÜNDE UND ANMERKUNGEN AUS
BILDUNGSHISTORISCHER SICHT**

HEINZ-WERNER WOLLERSHEIM

40

**BREITBANDINTERESSE TRIFFT
SCHMALBANDINSTITUTION? WENN
BEGABUNGSBIOGRAFIEN (SCHULISCHE)
BILDUNGSTRADITIONEN KREUZEN**

THOMAS TRAUTMANN

46

**INKLUSIVE SCHULENTWICKLUNG ALS
IMPULS FÜR DIE BEGABUNGSFÖRDERUNG**

LISA PFAHL, SIMONE SEITZ

59

**TRANSITION, AUSLESE UND FÖRDERUNG.
AKTUELLE SCHÜLERERFAHRUNGEN**

SARA WIDMANN



66

**STANDARDISIERTE TESTS UND INDIVIDUELLE
FÖRDERUNG: UNVERSÖHNLICHE GEGENSÄTZE
ODER UNNÖTIGE GRABENKÄMPFE?**

TANJA GABRIELE BAUDSON

76

**VIEL HILFT VIEL – ODER: HUMBOLDT IST SCHULD.
TRADITIONEN DER INSTITUTIONELLEN
FÖRDERUNG HOCHBEGABTER KINDER IN DER
FRÜHEN KINDHEIT**

INA SCHENKER

83

**MAN »... VERSTATTETE MIR FREIHEITEN IN
DER ART MEINES LERNENS ...«,
CHRISTIAN FRIEDRICH SAMUEL HAHNEMANN
(1755–1843)**

ULRIKE OSTERMAIER

88

IMPRESSUM

HEINZ-WERNER WOLLERSHEIM

Traditionslinien der Begabungsdiskussion im zwanzigsten Jahrhundert Hintergründe und Anmerkungen aus bildungs- historischer Sicht

Zu den markantesten Phänomenen in der Bildungsgeschichte des zwanzigsten Jahrhunderts gehört die Plötzlichkeit, mit der die Begabungsdiskussion in die Öffentlichkeit tritt: Das Thema kündigt sich nicht an, sondern gleichsam über Nacht ist es da. Es dominiert sogleich die öffentliche Diskussion im ersten Jahrzehnt des zwanzigsten Jahrhunderts vor dem Hintergrund von gesellschaftlicher Modernisierung und subjektiver Verunsicherung, sozialtechnologischer Utopien, Aspiration auf soziale Mobilität und Bewahrung gesellschaftlicher Privilegien. So unvermittelt das Thema erscheint, so wenig ist es jedoch voraussetzungslos: Es erscheint nicht als Konvergenz, sondern als Schnittpunkt unterschiedlicher gesellschaftlicher Strömungen und wissenschaftlicher Entwicklungen, die aus verschiedenen Richtungen kommen und in verschiedene Richtungen weiterführen, sich in der Begabungsdiskussion treffen und ihre Argumente austauschen. Dadurch entsteht eine eigenartige Vieldeutigkeit, die für das Verständnis der emotionalen Einbettung der Begabungsdiskussion, der kollektiven Verheißungen und Befürchtungen, der individuellen Ängste und Hoffnungen bis zum heutigen Tag wichtig sind.

GESELLSCHAFTLICHE MODERNISIERUNG UND INDIVIDUELLE VERUNSICHERUNG – MASSEN UND ELITEN

Das ausgehende 19. und frühe 20. Jahrhundert waren unter anderem gekennzeichnet durch eine Vielzahl weltanschau-

licher Gegen-, Such- und Erneuerungsbewegungen, die als gemeinsames Merkmal die Kritik an den Symptomen der Modernisierung – der Industrialisierung, der Urbanisierung und der »Rationalisierung« der Lebenszusammenhänge – einte (PUSCHNER/SCHMITZ/ULBRICHT 1999, XXII). Vor dem Ersten Weltkrieg waren es vor allem zwei Themenkomplexe, die durch die Begabungsdiskussion verknüpft wurden: die verbreitete Angst vor dem Versinken des Individuums in der »Masse« und, damit zusammenhängend, die Trennung der »Gebildeten« von den »Ungebildeten«.

Zwischen 1871 und 1910 wuchs die Bevölkerung im Deutschen Reich von etwa 40 Millionen auf rund 65 Millionen an. Damit verbunden war eine Abwanderung vom Land in die industriellen Zentren, wodurch die Städte ihrerseits vor beträchtliche Infrastrukturprobleme gestellt wurden: Die Schaffung von Wohnraum und die Erschließung mit Kanalisation, Straßenausbau und dem Aufbau von öffentlichen Verkehrssystemen, der Ausbau des Gesundheits- und des Schulsystems konnten mit der Zuwanderung in den Städten zunächst kaum Schritt halten. Die Dynamik des Bevölkerungswachstums prägte sich tief ins öffentliche Bewusstsein. Die zunehmende Anonymisierung des gesellschaftlichen Lebens wurde als bedrohliche »Vermassung« erlebt. Ferdinand Tönnies gab mit seinem Werk »Gemeinschaft und Gesellschaft« (1887) der restaurativen Trauer über den Verlust von »Gemeinschaft« eine Stimme und stieß eine Diskussion an, die bis zu Helmuth Plessners »Grenzen der Gemeinschaft« (1924) ein höchst bedeutsames Lebensgefühl

markierte und vor allem von der Angst des Einzelnen kündete, sich in der Anonymität der Masse zu verlieren. Prägnanter Ausdruck dieses Lebensgefühls war der sprichwörtliche »Untergang des Abendlandes«, den Oswald Spengler (1918) mit der Furcht vor der Manipulierbarkeit der Massen in modernen Demokratien verband.

Ein Pendant des Themas »Masse« war die Konjunktur des Elitebegriffs (FLÖTER 2009, 29–36). Bereits vor 1900 hatte Gaetano Mosca einen Elitebegriff entwickelt, der systematisch zwischen Elite und Masse trennte: Jede Gesellschaft bestehe aus zwei Klassen; eine, die herrscht, und eine, die beherrscht wird. Zwischen der herrschenden Klasse und der restlichen Gesellschaft existieren als verbindende Elemente die »Unter-Eliten«. Sie umfassen den »neuen Mittelstand«: Staatsbeamte, Manager, Wissenschaftler, Ingenieure, Professoren und Intellektuelle. Diese viel größere Gruppe liefere die Rekrutierungsbasis für die »Spitzen-Eliten« und bilde selbst ein für die Regierung der Gesellschaft wesentliches Element. Mosca zielte mit diesem Gedanken auf eine Elitenreserve, die zugleich auch eine *Begabungsreserve* darstelle, die es kontinuierlich zu finden und zu entwickeln gelte (MOSCA 1896/1950, 53–55).

Vilfredo Federico Pareto schloß daran an und legte 1916 zwei verschiedene Elitedefinitionen vor. Die erste klassifizierte in allen Bereichen menschlicher Tätigkeiten die Individuen nach ihren Fähigkeiten. Diejenigen mit dem jeweils höchsten Klassifizierungsgrad definierte er als »Elite«. Ungleichheiten der individuellen Begabungen gab es mithin in allen gesellschaftlichen Funktionsbereichen. Seine zweite Definition teilte die Bevölkerung in zwei Schichten: Eine elitenferne Schicht und die eigentliche Elite, in der er wiederum die regierende von der nichtregierenden Elite unterschied. Als Kriterium dienten dabei der jeweilige Grad an Macht und Einfluss auf dem politischen und sozialen Sektor sowie ihr Anteil am gesellschaftlichen Reichtum. Pareto ging davon aus, dass eine Proportionalität zwischen der Verteilung des Reichtums in einer Gesellschaft einerseits sowie der intellektuellen, mathematischen oder musikalischen Begabung, des sittlichen Charakters etc. andererseits bestehe (PARETO 1916/1955, 220–222). Besonders deutlich wurde schließlich die Verbindung von Untergangsvision und Elitendiskurs bei José Ortega y Gasset, der in »Der Aufstand der Massen« die phobische Stimmung des Zeitgeistes artikuliert: »Anderssein ist unanständig. Die Masse vernichtet alles, was ausgezeichnet, persönlich, eigenbegabt und erlesen ist. Wer nicht »wie alle« ist, wer nicht »wie alle« denkt, läuft Gefahr, ausgeschaltet zu werden« (ORTEGA Y GASSET 1930/1992, 13). Und das bedeutete insbesondere: Die Masse bedroht das begabte Individuum.

Diese Einmaligkeit und Größe des Individuums, der Ortega y Gasset so eindrucksvoll nachtrauerte, zeige sich vor allem in seiner *Bildung*, die seiner Persönlichkeit zu einzigartiger

Ausprägung verhilft, seinem Denken einen unabhängigen geistigen Standpunkt in der Welt sichert und ihm darüber hinaus Rüstzeug zur erfolgreichen Meisterung des Lebens in einer zunehmend komplexer werdenden Welt bietet. Allerdings sah die Realität im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert anders aus: Zwar hatte sich »Bildung« als neuer Begriff etabliert, der auf den Prozess der *individuellen* geistigen Weltaneignung und auf die Möglichkeit der (Selbst-)Herauslösung aus überkommenen Wissens- und Sozialordnungen verweist, und für Humboldt war Bildung als »wahrer Zweck« des Menschen prinzipiell *für jeden* Menschen erreichbar. Allerdings entwickelten sich Bildung und der zum gemeinsamen Deutungsmuster gehörende Begriff der »Kultur« (BOLLENBECK 1994) im Laufe des 19. Jahrhunderts immer mehr zu einem konservativen sozialen Distinktionsschema: Die Trennlinie zwischen den »Gebildeten« und den »Ungebildeten« bezeichnete eine der schärfsten gesellschaftlichen Grenzen überhaupt. Zudem besaß das Bildungsbürgertum als soziale Gruppe die Deutungsmacht über das, was als Bildungsgüter zu gelten hatte und wie Bildungsprozesse zu gestalten waren. Damit verfolgte es durch die Verknüpfung von Bildungsabschlüssen mit der Berechtigung zum Eintritt in höhere Laufbahnen eben auch ein gut verschleiertes kollektives Abgrenzungsinteresse. Ein Widerspruch: Individueller Aufstieg durch Bildung sollte möglich sein, aber größeren gesellschaftlichen Verschiebungen sollte gerade durch das damalige Bildungssystem und seine Institutionen entgegen gewirkt werden. Hier lag der Sprengstoff: Das »Bildungsbürgertum« schätzte »Bildung und Kultur«, erkannte den individuellen Aufstieg durch Bildung an – und versuchte doch als soziale Gruppe, für die eigenen Kinder Vorteile im Wettbewerb um soziale Positionen zu sichern.

Ein Widerspruch: Individueller Aufstieg durch Bildung sollte möglich sein, aber größeren gesellschaftlichen Verschiebungen sollte gerade durch das damalige Bildungssystem und seine Institutionen entgegen gewirkt werden.

SOZIALE UTOPIEN ALS ANTWORT AUF DIE KOLLEKTIVE VERUNSICHERUNG UND DIE ROLLE DER BEGABUNG

Dieser zunehmenden kollektiven Verunsicherung suchte man zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts auf vielfältige Art zu begegnen: Im Mittelpunkt standen dabei Programme und Maßnahmen, die auf eine grundsätzliche Umerziehung oder -gestaltung des Menschen, ja auf die Formung des »neuen Menschen« abzielten (WESTPHALEN 1994). Waren diese Ideen und Entwürfe bereits charakteristisch für die Krisen-

zeit des »Fin de Siècle«, so verstärkte und radikalisierte sich während des Krieges die Intensität dieser Suchbewegungen, weil die Gestaltung einer möglichen Nachkriegsordnung als Aufgabe deutlich wurde. Neben die Religionen als traditionelle Institutionen von Erweckung, Umkehr und Erneuerung traten im ausgehenden 19. Jahrhundert wissenschaftliche Strömungen, welche die Funktion einer säkularisierten Ersatzreligion übernahmen, indem sie auf die grundsätzliche Veränderungsnotwendigkeit und -möglichkeit des Menschen hinwiesen (GRAF 2008). Zu diesen Strömungen gehörten neben anderen auch die Eugenik und die politisierte Pädagogik. Beide waren von der Überzeugung geleitet, der »neue Mensch« könne eine Veränderung der Gesellschaft und der Welt bewirken. Deshalb ging es der Eugenik durchaus um eine »Wende aller Weltalter« (LENZ 1933, 48), und in der Pädagogik herrschte in Teilen eine »epochale Denkweise«, »um den neuen Menschen für die neue Zeit und die neue Zeit für den neuen Menschen zu bereiten« (OESTREICH 1920, 707). Beide Richtungen sind bezeichnend für die Gestaltungseuphorie der Zeit, insofern sie den Menschen selbst zur Verfügungsmasse machten. Das galt zum einen für die politisierten Teile einer sich als fortschrittlich apostrophierenden Pädagogik, die von einer vollständigen äußeren Formbarkeit des Menschen durch Lernprozesse ausging. Zum anderen galt es ebenfalls für die Eugenik, die vor allem im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts international als eine naturwissenschaftlich fundierte Sozialwissenschaft auftrat – mit dem Versprechen, die soziale Frage zu lösen. Durch positiv-eugenische Maßnahmen, die die Nachkommen der als »höherwertig« erachteten Gruppen vermehren, und negative, die die Kinderzahl der »Minderwertigen« einschränken würden, sollte der Mensch selbst transformiert und ein Kollektiv mit einem insgesamt höheren »Rassestandard« erzeugt werden (GRAF 2008, 195). Indem sie das Wohl zukünftiger Generationen über die Interessen der gegenwärtig Lebenden stellte und aufgrund der erbbiologischen Methode auf Veränderung in Generationen festgelegt war, wurde die Eugenik zur zentralen Zukunftswissenschaft. Ihr wichtigstes Publikationsorgan war in Deutschland das 1904 von Alfred Ploetz gegründete »Archiv für Rassen- und Gesellschafts-Biologie einschließlich Rassen- und Gesellschafts-Hygiene«, aber in popularisierter Form fanden eugenische Konzepte auf verschiedenen intellektuellen Niveaus und Radikalitätsstufen vielfach Eingang in alle Milieus.

In den Debatten über die soziale Frage erschien die eugenische Argumentation deshalb so attraktiv, weil sie konkrete Reformen auf der Basis moderner wissenschaftlicher Erkenntnis vorschlug und versprach, mit der Veränderung des Menschen die Probleme selbst an der Wurzel zu fassen, wohingegen alle wohlfahrtsstaatlichen Maßnahmen nur die Symptome bekämpfen könnten: »Alle Bemühungen um bessere Einrichtungen bleiben Schläge ins Wasser, solange es nicht gelingt, bessere Menschen heranzuziehen« (DEHNOW 1922, 79). Ganz im Sinne dieser These forderte beispielsweise

der damals viel beachtete Autor Ernst Günther Gründel (1932), man müsse die größte Aufgabe der abendländischen Kultur lösen, nämlich »die planmäßige Aufartung unserer Rasse, die erstmalige Gestaltung unserer bevölkerungsbiologischen und kulturellen Zukunft nach unserem eigenen Menschenwillen: die Schaffung eines neuen Menschen, eines vollwertigen Menschen der Zukunft« (GRÜNDEL 1929, 189).

Begabung galt als genetisch determiniert, Begabungsförderung schien deshalb als »Zuchtwahl« realisierbar: »Lässt sich Hochbegabung züchten?« fragte der Regierungsmedizinalrat Dr. Reinhard Carrière, und antwortete: »Selbstverständlich. So lange die Begabtenfamilie weiter in begabte Familien heiratet bzw. auftretende neue Begabung in sich einheiraten lässt, bleiben die Familien überlebensfähig und produktiv« (CARRIÈRE 1937, 58).

Hier ging es um die Ermöglichung und Begrenzung von sozialer Mobilität durch Bildung, hier ging es auch um berufsständische Auseinandersetzungen und Verteilungskämpfe zwischen Volksschullehrern und Philologen, und es ging um soziale Distinktion.

Die politisierte Pädagogik als zweite große utopische Kraft setzte nicht beim Erbgut des Menschen an, sondern im Gegenteil bei den ihn prägend gedachten Umweltfaktoren. Genauso wie die Eugenik entwarf die Pädagogik eine Vision von der Totalreform des Menschen, die deshalb so attraktiv schien, weil sie versprach, den neuen Menschen zu schaffen, ohne Vorentscheidungen zu treffen, wie dieser neue Mensch aussehen sollte. Dies ermöglichte eine je und je andere inhaltliche Füllung der Konzeption des neuen Menschen. Besonders prägnant waren die Autoren im Bund entschiedener Schulreformer um ihren prominentesten Vertreter Paul Oestreich (1922). Die neue Erziehung war in der Tradition seit Fichte immer mit mehr verbunden als nur mit der Verbesserung von Schulen und Unterricht. Erziehung wurde spätestens seitdem als eine reformerische Kraft gedacht, die Staat und Gesellschaft verändern sollte. Diese Politisierung galt für die Verbindung von Erziehung und Nation im völkischen Kontext ebenso wie für politische Schulversuche, die es zu Beginn der zwanziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts gab (OELKERS 1992, 170).

Neben solcher ins Mythische überhöhten eugenischen Weltanschauung und der Idee von der grenzenlosen Plastizität menschlicher Fähigkeiten verdankte sich die politische Sprengkraft des Begabungsbegriffs außerdem einem

sehr konkreten Befund: der kollektiven Benachteiligung großer Bevölkerungsgruppen im und durch das Schulsystem des Wilhelminischen Deutschland. Politisch ging es um den »Aufstieg der Begabten« (PETERSEN 1916). In diesem Zusammenhang wurden die Schwächen des Schulsystems untersucht und die Einheitsschule diskutiert. Damit wurden weitere Diskussionen eröffnet, welche die utopischen Konzepte der Eugenik und der pädagogischen Formung überlagerten: Hier ging es in aller Deutlichkeit um die Ermöglichung und Begrenzung von sozialer Mobilität durch Bildung, hier ging es auch um berufsständische Auseinandersetzungen und Verteilungskämpfe zwischen Volksschullehrern und Philologen, und es ging um soziale Distinktion.

VOM AUFSTIEG DER BEGABTEN ZUR AUSLESE DER TÜCHTIGEN

Bereits in der Zeit des Ersten Weltkrieges nahm die Diskussion um Begabungsforschung und Begabtenförderung eine entscheidende Wendung, indem sich der Akzent auf die Identifikation und Förderung von »Begabten« im Schulsystem verschob (DREWEK 1989). Der Perspektivwechsel hätte schärfer kaum erfolgen können: Hatte Ernst Meumann (1907) vor dem Krieg noch darauf gezielt, die *Entwicklungsbedingungen* von Begabungen analytisch zu beschreiben, so wick dieser Ansatz dem Bemühen um Identifikation und Selektion von Begabten.

Meumann untersuchte nach 1910 den Zusammenhang von sozialer Schicht und Leistungsausprägung. Im Ergebnis zeigte sich »eine absolute intellektuelle Abhängigkeit des Kindes von der sozialen Lage der Eltern«.

Meumanns Ansatz ist selbst nach heutigen Maßstäben äußerst modern: Anlage- und Umweltfaktoren sieht er prinzipiell gleichwertig und analysiert das Zusammenwirken von diesen Faktoren, um »die individuellen Ausprägungen intellektueller Befähigung der Menschen allseitig nach ihren tatsächlichen Verhältnissen und den Ursachen ihres Zustandekommens zu erforschen« (MEUMANN 1907, 363). Leistungsunterschiede werden bei Meumann nicht nur auf Begabungsunterschiede zurückgeführt. Vielmehr untersuchte er nach 1910 den Zusammenhang von sozialer Schicht und Leistungsausprägung anhand vorliegender internationaler Intelligenzuntersuchungen von Schülern an Volks- und Höheren Schulen und kam zu dem Ergebnis, dass die internationale Prüfung »eine absolute intellektuelle Abhängigkeit des Kindes von der sozialen Lage der Eltern zeigt« (MEUMANN 1913, 436).

Er fand einen Leistungsunterschied, der sich in der enormen Differenz von vier Jahren zwischen Intelligenzalter und Lebensalter niederschlägt. Allerdings wies Meumann nach, dass sich aus den Ergebnissen der Einfluss des Faktors Begabung methodisch nicht von dem Faktor der sozialen Herkunft trennen lässt. Mit Blick auf vermeintliche Begabungsunterschiede und deren Beeinflussung durch das soziale Milieu fragte Meumann daher kritisch: »Ist die ärmere Bevölkerung darum die ärmere geblieben, weil sie durchschnittlich weniger begabt ist, oder erscheint sie nur weniger begabt, weil sie ärmer ist und infolgedessen weniger sorgfältig erzogen und überwacht wird?« (MEUMANN 1913, 439). Individuelle Förderung ist für Meumann der Schlüssel zur schnelleren und umfassenden Begabungsentfaltung; er schloß aus den von ihm analysierten internationalen Vergleichsuntersuchungen, dass »das individuelle Eingehen auf das Kind einer der wichtigsten Punkte für die geistige Entwicklung ist – *die günstige soziale Lage der Eltern wirkt dadurch günstig auf die Kinder, daß sie dies ermöglicht*« (MEUMANN 1913, 438).

In den Jahren um 1916 wurde die ursprüngliche Leitidee »Begabungsförderung« durch eine intensive Diskussion über die Modalitäten der Begabtenauslese ersetzt. Grundidee war, dass die vertikale Gliederung des Schulsystems und die bestehende Struktur von Ausbildungsberufen im Großen und Ganzen mit der Begabungshöhe ihrer Angehörigen übereinstimmen. Nur bei einem kleinen Teil der Schüler und Erwerbstätigen übertreffe die individuelle Begabungshöhe die Anforderungen der jeweiligen Sparte, und nur dieses Übertreffen rechtfertige den jetzt zu organisierenden Zugang zu mehr Bildung. Es ging um den »Aufstieg der Begabten«. Aus den Beiträgen der Autoren – Pädagogen, Lehrer, Verwaltungsbeamte, Vertreter von Handwerkschulen und Handwerkskammern – sprach überwiegend Skepsis gegenüber einer uneingeschränkten Lenkung der Kinder und Jugendlichen in eine »höhere« Schullaufbahn. Die Argumente richteten sich teils auf die Gefahr einer »geistigen Auszehrung« der Volksschule und der handwerklichen Berufsgruppen, teils auf schulorganisatorische Überlegungen: Würde man die 2 Prozent Höchstbefähigten der Volksschule zur höheren Schule lenken, würde man damit die Schülerzahl an höheren Schule um 25 Prozent erhöhen (STERN 1916, 289).

Diese bildungsbegrenzende Skepsis und die Sorge vor Überfüllung findet sich wenig später im akademischen Kontext, der ja in Petersens Sammelband völlig unberücksichtigt geblieben war: 1917 legte Eduard Spranger seine Schrift »Begabung und Studium« vor, in der er sich explizit mit dem »Schicksal der Begabten an der Universität« beschäftigte. Spranger monierte die fehlende Definition von »Begabung« bei Petersen. Daher formulierte er in Auseinandersetzung mit der Sichtweise William Sterns im genannten Band: »Begabung ist nicht nur »angeborene Disposition zu Leistungen«, sondern sie ist auch erkennbar an den Leistungen selbst. Sie verhält sich daher zu ihnen wie der Charakter zu den

moralischen Handlungen, d.h. beide Begriffe haben ihre Wurzel darin, daß man seelische Funktionen als dauernde Eigenschaften hypostasiert hat. Demgemäß ist das eigentlich Greifbare an der Begabung die Leistung« (SPRANGER 1917, 15). Spranger bezweifelte, dass es eine gegenseitige Bedingtheit von Begabung und Leistung gebe und dass innere und äußere Faktoren beides positiv oder negativ beeinflussen könnten. Den Kern der wissenschaftlichen Begabung sah er im wissenschaftlichen Denken. Dieses sei »rein auf den begrifflich-sachlichen Zusammenhang der Gegenstandsordnung gerichtet, gleichviel zunächst, welchen Wert dieser Zusammenhang für uns hat, und wie er dem praktischen Handeln dienstbar gemacht werden kann. Das Eigengesetz des reinen Erkennens gelangt in der Wissenschaft zur Geltung« (SPRANGER 1917, 17).

Auch Theodor Litt schaltete sich 1918 in die Diskussion um den »Aufstieg der Begabten« ein. Maßgeblich für ihn war die begrenzte Anzahl von Führungspositionen: »In dem in sich zusammenhängenden, vielfach gegliederten Staats- und Volksganzen ist eine gewisse Ordnung und Verteilung der Kräfte durch den objektiven, sachlichen Zusammenhang der nationalen Gesamtarbeit gleichsam vorgezeichnet. Eine gewisse Anzahl von Menschen mit bestimmten Fähigkeiten und Leistungen werden an jeder Stelle durch die objektive Gestaltung der Lage verlangt: diese beansprucht aus sich heraus eine *umgrenzte* Zahl von Geistesarbeitern und Handarbeitern, von entwerfenden und ausführenden Köpfen, von Gebietenden und Gehorchenden« (LITT 1918, 225). Zwar gestand Litt eine spezifische Förderung der Begabten zu, warnte zugleich aber vor einer zunehmenden Überfüllung der Universitäten. In aus heutiger Sicht schwer nachvollziehbarem Paternalismus fragte er: »Wer macht die Menschen glücklicher: wer ihnen zu einer Bildung verhilft, deren Besitz ein steter Widerspruch gegen ihre Lebenstätigkeit ist, oder wer sie von vornherein nicht in eine geistige Welt gelangen läßt, aus der keine Brücke in ihr Tagesleben hinüberführt?« (LITT 1918, 226).

Anders als bei Meumann, der den Fokus auf die Erforschung von *Begabungsentwicklung* und damit auf die Erforschung von Lernprozessen, ihren Voraussetzungen, Zielen und Eigenarten gelegt hatte, ging es in dieser Diskussion – und da sind Stern, Spranger und Litt wieder eng beieinander – um die Abstimmung von *gesellschaftlich benötigten* und in der Bevölkerung *verfügbaren* Begabungen. Und damit entwickelte sich die wissenschaftliche *Begabungsdiagnostik* mehr und mehr zur *Eignungsdiagnostik*. Hier konnten die auswahl-diagnostischen Entwicklungslinien ansetzen, die anderenorts ausführlich beschrieben sind (DREWEK 1989, INGENKAMP 1990, WEIGAND 2012, WOLLERSHEIM 2014): Innerhalb des vertikal gegliederten Schulwesens wurde eine begrenzte Differenzierung des Volksschulwesens zur Begabtenförderung vorgenommen.

In den Jahren um 1916 wurde die ursprüngliche Leitidee »Begabungsförderung« durch eine intensive Diskussion über die Modalitäten der Begabtenauslese ersetzt. Grundidee war, dass die vertikale Gliederung des Schulsystems und die bestehende Struktur von Ausbildungsberufen im Großen und Ganzen mit der Begabungshöhe ihrer Angehörigen übereinstimmen.

Die »Begabtauslese« betraf zunächst die Differenzierung von Schülerinnen und Schülern *innerhalb einer* Schulform. Denn manchen schienen Begabte und Hochbegabte auch im Gymnasium unterfordert, was zu einer andauernden Schädigung ihrer geistigen Bildung und ihres Charakters führe, weshalb Petzold bereits 1904 die Einführung von Sonderschulen für hervorragend Befähigte gefordert hatte. Das stieß auf heftige Abwehr, weil man das Gymnasium nicht entwerten wollte, indem man ihm die besten Schüler nahm. Stattdessen setzte man auf »Begabtenklassen«, die in Berlin an einem Gymnasium, einer Realschule und an zwei Mädchen-Mittelschulen eingerichtet und in die 70 Jungen und 60 Mädchen aufgenommen werden sollten. Dazu wurden 1917 psychologische Tests eingesetzt, in denen Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit, Gedächtnis, Kombinationsgabe, Ausdrucksfähigkeit und Urteilsfähigkeit erfasst wurden. Die Zulassung zu den Begabtenklassen erfolgte ausschließlich auf der Grundlage dieses Testergebnisses (MOEDE/PIORKOWSKI/WOLFF 1919; INGENKAMP 1990, 154). Das Ergebnis war unbefriedigend, und auch die prognostische Validität war gering: Von den 34 Schülern des ersten Durchgangs am Gymnasium blieben zehn sitzen und gingen ab.

Auch Hamburg folgte dem Trend zur Begabungsförderung, jedoch anders als in Berlin, stattdessen ähnlich wie zuvor schon in Mannheim, wählte man auch dort zunächst den Weg einer Anreicherung des *Volksschulangebots*. An Volksschulen sollte neben dem regulären achtjährigen ein zusätzlicher neunjähriger Zug eingerichtet werden, in dem ab der 5. Klasse eine Fremdsprache unterrichtet werden sollte. Diese F-Klassen (22 für Jungen und 14 für Mädchen mit je 45 Plätzen) sollten einen Ausgleich für die in Hamburg nicht bestehenden Mittelschulen bilden. Die differenzierten und aufwändigen Tests wurden 1918 bei 1360 Kindern von Stern und seinen Mitarbeitern durchgeführt. In das Verfahren wurde auch das Lehrerurteil ausdrücklich mit einbezogen: Ein Beobachtungsbogen mit ungefähr 50 Fragen sollte die Vergleichbarkeit der Beobachtungen ermöglichen. Das Hamburger Verfahren der Begabtauslese war wissenschaftlich konsolidiert, erreichte eine beachtliche prognostische Validität, stieß aber auf ein grundsätzliches Misstrauen in der Lehrerschaft gegen die Beteiligung der Psychologie an

der Begabtenauslese. 1919 wurde das Verfahren noch einmal wiederholt, dann allerdings wegen der Einführung der Grundschule abgeschafft.

Nach Einführung der Grundschule wurde aus der schulformimmanenten Begabungsauslese eine *Übergangsauslese*. In diesem Zusammenhang entstanden erste Untersuchungen zur Testgüte: Bahnbrechend waren hier die Arbeiten des Mannheimer Schulpsychologen Lämmermann (1927), der die prognostische Qualität verschiedener Verfahren untersuchte. Lehrerurteil und psychologische Testdiagnostik wurden im Hinblick auf ihre Validität der erwünschten »Abweisung von Ungeeigneten« mit der unerwünschten »Fernhaltung von Geeigneten« verglichen: Das Lehrerurteil ermöglichte die Abweisung des größten Anteils Ungeeigneter, allerdings um den Preis des höchsten Fehlers bei der Fernhaltung Geeigneter!

Die Probleme der Begabungs- und Übergangsauslese riefen auch Akteure auf den Plan, die im Kontext des eugenischen Diskurses agierten und die genetische Determiniertheit von Begabungen propagierten. Einer der maßgeblichen Protagonisten war Wilhelm Hartnacke (WOLLERSHEIM 2009), der bereits als Schulinspektor in Bremen »Tüchtigkeit« von »Begabung« und »Intelligenz« abgrenzte: Tüchtigkeit bestehe nicht allein im Verstande, sondern in erheblichem Maße auch in den Eigenschaften des Willens, in Initiative und Beharrlichkeit, ergänzt um als grundlegend angesehene intellektuelle Fähigkeiten (HARTNACKE 1916, 7). Willen interpretierte Hartnacke sowohl als »Voraussetzung höher entwickelter Intelligenz« als auch als »notwendiges Merkmal für den Begriff der tüchtigen Persönlichkeit« (HARTNACKE 1916, 8). Damit relativierte Hartnacke zwar die Bedeutung von Begabung und Intelligenz zugunsten des Konzepts von »Tüchtigkeit«, war dabei allerdings heutigen Vorstellungen von der Bedeutung nonkognitiver Persönlichkeitsmerkmale für das Erreichen von Leistung in gängigen Begabungsmodellen nicht fern. Tüchtigkeit wiederum war zu seiner Zeit ein anschlussfähiger Begriff im Diskurs um die Legitimation sozialer Mobilität: Aufstieg »verdienen« die Tüchtigen, gleich welcher Herkunftsfamilie sie entstammen. Problematisch wurde seine Argumentation in der Verbindung mit seinen Vermutungen zur Erblichkeit von Tüchtigkeit: »Für möglich halte ich es durchaus, denn wenn auch auf dem Gebiete der Vererbung geistiger Eigenschaften kaum mehr als vage Vermutungen möglich sind, scheint mir doch der Gedanke nicht allzu abwegig, dass der Nachwuchs der Väter, die doch zum Teil wenigstens infolge besonderer Tüchtigkeit sozial hochgekommen sind, im Gesamtdurchschnitt dem Nachwuchs derer überlegen sind, die wenigstens zu einem Teile infolge minderer Tüchtigkeit in niederen Schichten verblieben oder dahin abgesunken sind. Ist auch die angeerbte größere Begabung des Nachwuchses der sozial höheren Schichten nicht exakt bewiesen (...), so ist wiederum das Gegenteil, die absolute Gleichheit der durchschnittlichen von der Na-

tur gegebenen Begabungsquantität (...) ebensowenig bewiesen« (HARTNACKE 1916, 10f.). Die Position Hartnackes beruhte mithin erklärtermaßen auf nichts als Vermutungen, wobei zudem die Tüchtigkeit der Väter in einer theoretisch nicht geklärten Weise erbbiologisch wieder auf das als weniger umfangreich und leistungsfähig kritisierte Begabungskonzept reduziert wurde. Erkennbar war auch der Wunsch des sozialen Aufsteigers Hartnacke, die Zugehörigkeit zu den »sozial höheren Schichten« für seine eigenen Nachkommen genetisch abgesichert zu haben.

Hartnackes Empfehlung bestand schon 1916 in der stärkeren Ausdifferenzierung des bestehenden zweigliedrigen Schulsystems (Volksschule, Höhere Schule), aber nicht am oberen Ende des Leistungsspektrums, sondern in dessen Mitte durch einen vermehrten Ausbau von Mittelschulen. Mit ausgesprochen scharfen Worten – Hartnacke spricht von »Ausmerzungen« und »Abstoßung Ungeeigneter in verschärftem Maße« – wandte er sich der Selektionsproblematik im bestehenden Schulsystem zu. Die Höhere Schule sollte durch den Ausbau von Mittelschulen von »ausgesprochen unbegabten Kindern« »gereinigt« werden. Hier zeigten sich deutlich die Tendenzen, die Hartnackes spätere Arbeit als Stadtschulrat und Volksbildungsminister begleiteten. Gespeist wurden sie durch die biographische Erfahrung des eigenen Aufstiegs aus einfachsten Verhältnissen, den damit verbundenen Schwierigkeiten und aus der zur beharrlichen Haltung verfestigten Erbitterung über die Bevorzugung und ungerechtfertigte Platzierung weniger »tüchtiger« Schüler aus gehobenen Schichten im Gymnasium.

Hartnacke, seit 1920 Stadtschulrat in Dresden und Mitglied im Dresdner genealogischen Verein »Roland«, propagierte schon früh seine eugenischen Überzeugungen in zahlreichen Vorträgen und Pamphleten. Begabung ist seiner Ansicht nach biologisch determiniert und umweltstabil, und damit wurde die individuelle anlagebedingte Ausstattung mit Begabung zur »Naturgrenze geistiger Bildung« (1930) und mithin zur unüberwindbaren Grenze pädagogischer Bemühungen. Diese erbbiologisch-rassistische Argumentation belastete den Begabungsbegriff für lange Zeit schwer.

Die Entwicklung weist große Ähnlichkeit mit anderen ideologischen Argumentationslinien auf, die sich durch den Anschein von Wissenschaftlichkeit zu legitimieren suchten und im Kern auf den ungleichen Wert von »Rassen« zielten, wozu im zwanzigsten Jahrhundert auch Teile des Intelligenzdiskurses in den USA gehörten (GOULD 1988): Hier spannte sich die Diskussionslinie von Henry Goddards Einfluss auf die Einwanderungspolitik über Robert Yerkes Army Mental Test bis hin zur Diskussion um die »Bell Curve« (HERRNSTEIN/MURRAY 1994), also die »Glockenkurve« der statistischen Normalverteilung. Die scheinbare Versachlichung der Begabungsdiskussion durch ihre Bindung an wissenschaftliche Verfahren der Intelligenzmessung und an eine Definition

von Begabung über die Verteilung des Intelligenzquotienten war damit stark infrage gestellt.

Die Frage der Plastizität und Entwicklung von Begabungen gewann in Deutschland allerdings erst lange nach dem Zweiten Weltkrieg an Bedeutung.

DIE DYNAMISIERUNG DES BEGABUNGSBEGRIFFS

Bereits lange vor den Debatten der 60er Jahre um Bildungskatastrophe (PICHT 1964) und Bürgerrecht auf Bildung (DAHRENDORF 1965) veröffentlichte Heinrich Roth 1952 einen Aufsatz mit dem Titel »Begabung und Begaben«, in dem er einen provokanten Perspektivwechsel vollzog: »Es geht in dieser Untersuchung um die problematische Frage, inwieweit Begabung nichts anderes ist als *Anlage, Reifung, Entfaltung*, und inwieweit Begabung so etwas ist wie Begaben, eine Gabe verleihen, Erweckung von außen, Aufwecken« (ROTH 1952, 395). Roth forderte ausdrücklich »einen *pädagogischen Begabungsbegriff*«, der den schulischen Prozessen der »Aneignung, Beherrschung und Vollendung tatsächlicher Leistungsformen unserer Daseinsbewältigung und Kulturbetätigung« (ROTH 1952, 395) gerecht werde. Begabung meine etwas »bedeutend Komplexeres (...) als Intelligenz« (EBD.), die psychologische Begabungsforschung habe sich zur Intelligenzforschung verengt.

Roths Plädoyer für einen pädagogischen Begabungsbegriff entfaltete allerdings erst rund zehn Jahre später seine bildungspolitische Wirkung (FRIEDEBURG 1992, 370), als sich 1966 die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates konstituierte: Der Begabungsbegriff steht jetzt im Zentrum der Diskussion, weil der Stand der Begabungsforschung als Grundlage für jede weitere Tätigkeit der Kommission angesehen wird. 1968 legte die Kommission den Gutachtenband »Begabung und Lernen« (ROTH 1968) vor, in dem der pädagogische Begabungsbegriff in zahlreichen Einzelgutachten expliziert wurde. Hatte Roth schon 1952 die schulischen Lernprozesse gegen den überkommenen erbbiologischen Begabungsbegriff in Stellung gebracht, so konvergierten die Gutachten jetzt in der Auffassung, dass der Prozess der *Begabungsentwicklung* und damit ein neuer Lernbegriff ins Zentrum zu rücken und in umfassender Weise die hemmenden und fördernden Bedingungsfaktoren des Lernens zu betrachten seien. Begabung wurde nicht als isolierte statische Größe verstanden, durch die genetische Ausstattung festgelegt wird, sondern viele Faktoren entscheiden darüber mit, ob Erkenntnisfähigkeiten und Leistungsmöglichkeiten entwickelt werden. Dieser dynamische Bega-

bungsbegriff lenkte den Blick auf die Inhalte und Organisation des Lernens sowie auf die individuellen, gruppen- und schichtspezifischen Bedingungen des Lernens.

Die Konsequenzen des neuen Denkens wurden klar benannt: »Schulorganisation und Didaktik werden nicht von der Vorstellung präformierter Begabungskonstanten ausgehen, sondern sich daran orientieren, wie Begabungen entwickelt, gefördert und angeleitet werden können. (...) Es lohnt sich, das Schulwesen unter den primären Gesichtspunkt der Förderung zu stellen. Dem einzelnen wird geholfen, den Weg zur Selbstverwirklichung in der ihm erreichbaren Höchstleistung zu finden« (ROTH 1968, 6).

Die Entwicklung dieses neuen Begabungsverständnisses war eingebettet in zunächst günstige gesamtgesellschaftliche Entwicklungen: Während in den meisten Industrieländern bereits in den 1950er Jahren die Ausweitung des Schul- und Hochschulbesuchs vorangetrieben worden war, blieb (West-)Deutschland hinter dieser Entwicklung zurück. Dies lag auch daran, dass die Wirtschaft bis in die frühen 1960er Jahre keinen strukturellen Mangel an qualifizierten Arbeitskräften hatte, was in anderen Ländern maßgeblich zum Ausbau des Bildungswesens beigetragen hatte. Nun, zu Beginn der 1960er Jahre, gab es Nachholbedarf. Das Szenario der »deutschen Bildungskatastrophe« und des hier prognostizierten dramatischen Akademikermangels rüttelte die Öffentlichkeit auf. Unter ökonomischen Gesichtspunkten schien eine Erschließung der »Begabungsreserven« in den benachteiligten gesellschaftlichen Gruppen, die in der Kunstfigur der »katholischen Arbeitertochter vom Lande« pointiert zusammengefasst waren, außerordentlich bedeutsam. Die Expansion des Bildungswesens konnte sich auf das neue dynamische Begabungsverständnis berufen. Als in der Mitte der 1970er Jahre allerdings die Arbeitslosigkeit stieg und die bis dahin geltende Kopplung von Schulerfolg und einer dem Schulabschluss entsprechenden beruflichen Allokation zerbrach, erlosch vorerst auch das breite Interesse an einer weiteren Erschließung der »Begabungsreserven« rasch. Stattdessen rückte in den 1980er Jahren angesichts der Krise des Arbeitsmarktes nun das Interesse an den »Hochbegabten« in den Vordergrund, oft in Verbindung mit einer Kritik egalitärer Schulpolitik und der Forderung, das Gymnasium solle zu seiner Auslesefunktion zurückkehren (HERRLITZ et al. 1993, 221ff.). Erst seit wenigen Jahren tritt unter den Bedingungen des demographischen Wandels, des drohenden Fachkräftemangels und eines veränderten Verständnisses von Begabung als Potenzial, das zu seiner Entwicklung der Anregung durch situierte Lernprozesse bedarf, die Erschließung von Begabungsreserven wieder in das Zentrum des Interesses.

DER AUTOR

HEINZ-WERNER WOLLERSHEIM ist Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Leipzig. Seit 2009 ist er Studienleiter des universitären Masterstudiengangs »Begabungsforschung und Kompetenzentwicklung – Studies in Abili-

ties and Development of Competences« an der Universität Leipzig.

➤ <http://www.uni-leipzig.de/masterbuk/>

LITERATUR

BOLLENBECK, G. (1994): Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters. Frankfurt: Insel.

CARRIÈRE, R. (1937): Entstehung, Erhaltung und Untergang begabter bürgerlicher Sippen. 19.9.1936. In: Mitteilungen des Roland 22, S. 1–4 und S. 57–59.

DAHRENDORF, R. (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen-Verlag.

DEHNOW, F. (1922): Der eugenische Gesichtspunkt. In: Ders. (Hrsg.): Ethik der Zukunft. Leipzig, S. 79–89.

DREWEK, P. (1989): Begabungstheorie, Begabungsforschung und Bildungssystem in Deutschland 1890–1918. In: Jeismann, K.-E. (Hrsg.): Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Stuttgart: Franz Steiner, S. 387–412.

FLÖTER, J. (2009): Eliten-Bildung in Sachsen und Preußen. Köln: Böhlau.

VON FRIEDEBURG, L. (1992): Bildungsreform in Deutschland. Geschichte und gesellschaftlicher Widerspruch. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

GOULD, S. J. (1988): Der falsch vermessene Mensch. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

GRAF, R. (2008): Die Zukunft der Weimarer Republik. München: Oldenbourg.

GRÜNDEL, E. G. (1929): Die Menschheit der Zukunft. München: Beck.

GRÜNDEL, E. G. (1932): Die Sendung der jungen Generation. München: Beck.

HARTNACKE, W. (1916): Das Problem der Auslese der Tüchtigen. 2. Auflage. Leipzig: Quelle u. Meyer.

HARTNACKE, W. (1917): Zur Verteilung der Schultüchtigen auf die sozialen Schichten. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 18, S. 40–44.

HARTNACKE, W. (1930): Naturgrenzen geistiger Bildung. Inflation der Bildung, Schwindendes Führertum, Herrschaft der Urteilslosen. Leipzig: Quelle u. Meyer.

HERRLITZ, H.-G./HOPF, W./TITZE, H./CLOER, E. (1993): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Weinheim: Juventa.

HERRNSTEIN, R. J./MURRAY, C. A. (1994): The bell curve. Intelligence and class structure in American life. New York: Free Press.

INGENKAMP, K. (1990): Geschichte der pädagogischen Diagnostik. Bd. 1. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

LÄMMERMANN, H. (1927): Das Mannheimer kombinierte Verfahren der Begabtenauslese. Eine statistische Untersuchung über die Bewährung an höheren Schulen. In: Zeitschrift für angewandte Psychologie. Beiheft 40. Leipzig: Barth.

LENZ, F. (1933): Die Rasse als Wertprinzip. München: Lehmann.

LITT, T. (1918): Der Aufstieg der Begabten. In: Deutsches Philologen-Blatt. Korrespondenz-Blatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand 26, S. 225–226.

MEUMANN, E. (1907): Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. 2 Bde. Leipzig: Engelmann.

MEUMANN, E. (1913): Die soziale Bedeutung der Intelligenzprüfung, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 14, S. 433–440.

MOEDE, W./PIORKOWSKI, C./WOLFF, G. (1919): Die Berliner Begabtschulen, ihre Organisation und die experimentellen Methoden der Schülerauswahl. Bad Langensalza: Beyer & Söhne.

MOSCA, G. (1950/1896): Die Herrschende Klasse. Bern: Francke.

OELKERS, J. (1992): Reformpädagogik. München: Juventa.

OESTREICH, P. (1920): Ziele der Schulreform. In: Die Neue Rundschau 31, 1/1920, S. 695–707.

OESTREICH, P. (1922): Menschenbildung. Ziele und Wege der entschiedenen Schulreform. Berlin: C. A. Schwetschke.

ORTEGA Y GASSET, J. (1930/1992): Der Aufstand der Massen. Gütersloh: Bertelsmann.

PERETO, V. (1916/1955): Allgemeine Soziologie, ausgewählt, eingeleitet und übersetzt von Carl Brinkmann, besorgt von Hans Wolfram Gerhardt. Tübingen: Mohr.

PETER, R./STERN, W. (1922): Die Auslese befähigter Schüler in Hamburg. Zeitschrift für angewandte Psychologie, Beiheft 18. Leipzig: Barth.

PETERSEN, P. (1916): Der Aufstieg der Begabten. Vorträge. Deutscher Ausschuss für Erziehung und Unterricht. Leipzig: Teubner.

PETZOLD, J. (1904): Sonderschulen für hervorragend Befähigte. Leipzig: Teubner.

PICHT, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Olten: Walter.

PLESSNER, H. (1924/2002): Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

PUSCHNER, U./SCHMITZ, W./ULBRICHT, J. H. (HRSG.) (1999): Handbuch zur »Völkischen Bewegung« 1871–1918. München: Saur.

ROTH, H. (1952): Begabung und Begaben. In: Die Sammlung 7, S. 395–407.

ROTH, H. (HRSG.) (1968): Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Stuttgart: Klett.

SPENGLER, O. (1918): Der Untergang des Abendlandes. München: Beck.

SPRANGER, E. (1917): Begabung und Studium. Deutscher Ausschuss für Erziehung und Unterricht. Leipzig: Teubner.

STERN, W. (1911/1994): Die differentielle Psychologie in ihren

methodischen Grundlagen. Nachdruck der 2. Auflage (Leipzig : Barth, 1911). Bern: Huber.

STERN, W. (1916): Die Jugendkunde als Kulturförderung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik 17, S. 273–311.

TENORTH, H.-E. (2001): Begabung eine Kontroverse zwischen Wissenschaft und Politik. <http://www.pedocs.de/volltexte/2008/170/pdf/band07.pdf> (Abruf 22.04.2013).

TÖNNIES, F. (1887 / 1991): Gemeinschaft und Gesellschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

WEIGAND, G. (2012): Geschichte und Herleitung eines pädagogischen Begabungsbegriffs. In: Hackl, A./Steenbuck, O./Weigand, G. (Hrsg.): Werte schulischer Begabtenförderung. Karg Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabtenforschung H. 3. Frankfurt am Main:

Karg-Stiftung, S. 48–54 (auch online unter: http://karg-stiftung.de/content.php?nav_id=439, Abruf 06.04.2014).

WESTPHALEN, K. (1994): Der Neue Mensch. Utopisches Denken und seine Auswirkungen in der Pädagogik des 20. Jahrhundert. In: Geißler, E./Huber, S. (Hrsg.): Aufbruch und Struktur. Leipzig: Universitätsverlag, S. 98–113.

WOLLERSHEIM, H.-W. (2009): Erbbiologische Untiefen der Begabungsdiskussion. Das Beispiel des Dresdner Stadtschulrates Wilhelm Hartnacke zwischen 1919 und 1935. In: Dresdner Hefte 97, S.44–53.

WOLLERSHEIM, H.-W. (2014): Talent und Begabung in der Pädagogik. In: Stamm, M. (Hrsg.): Handbuch Entwicklungspsychologie des Talents. Bern: Huber, S. 23–32.